

SIŁACZKA SUPERSTAR: UKRYTY WYMIAR OBRAZU PRACY NAUCZYCIELA

1. Wprowadzenie

Obraz pracy nauczyciela, którym chcę się zająć, jest, w moim przekonaniu, bliski wyobrażeniom nauczycieli o ich powinnościach jako grupy zawodowej. Dają się one ująć w kategorię „misji” zawodu nauczyciela. Wcześniej mówiono nie tyle o „misji”, ile o „powołaniu”, traktowanym z jednej strony jako wymóg posiadania zespołu szczególnych cech osobowościowych, predestynujących do wykonywania tego zawodu, a z drugiej podkreślano ważność wykonywanych w jego ramach czynności. Nadawało to nauczycielowi znamiona wyjątkowości, a on sam odwoływał się do niej wprost. Dzisiaj już rzadziej, szczególnie w młodym pokoleniu, mówi się o powołaniu, jeśli już, to używa się określenia „misja”, mając także na myśli wyjątkowość tego zawodu.

Punktem wyjścia do dalszych analiz jest dla mnie teza, że owa „misyjność”, wyrażana nie wprost, być może w sposób ukryty, istnieje w zbiorowości nauczycieli w ich wyobrażeniach o pracy. Wskazują na to wyniki badań sondażowych nad nauczycielami w Polsce (Niezgoda 2005). W odpowiedziach na pytania opisujące ważność wykonywanych w praktyce czynności i ważność powinności (norm) wybory odpowiedzi były podobne (częstotliwość i ustalana na ich podstawie kolejność), co można interpretować tak, że w ich przekonaniu w praktyce szkolnej realizują normatywne przepisy roli. Co ciekawe, nie działały tu różnicująco ani kwalifikacje i sposoby ich uzyskiwania, ani miejsce pracy (wieś – miasto), ani typ szkoły, ani pochodzenie. Można było spodziewać się różnic, a nie daleko idącego ujednolicenia opinii. Powstała zatem konieczność wyjaśnienia, dlaczego wszyscy nauczyciele, niezależnie od wszelkich wymienionych różnic, tak samo postrzegają swoją pracę? Zrealizowane badania jakościowe miały taką odpowiedź jeśli nie przynieść, to przynajmniej przybliżyć.

Można założyć, że tym, co spaja i ujednolica wyobrażenia o cechach pracy nauczycieli, jest kultura szkoły jako organizacji¹. Zawierają się w niej kategoria etosu zawodowego nauczyciela oraz swoiste rytuały szkolne, mające wpływ na sposób wykonywania pracy. Swoista kultura organizacji takiej jak szkoła wpływa na ujednolicenie przekonań o wykonywanej pracy. Dzieje się tak dzięki uczestnictwu w środowisku organizacji i w jej kulturze. Sprzyjają temu stanowi zarówno rytuały szkoły, jak i etos zawodowy.

We wspomnianym raporcie z badań sondażowych podstawową tezę było przechodzenie nauczycieli od „misyjności” do profesjonalizmu. Oznaczało to przede wszystkim koncentrowanie się na kształceniu, w mniejszym stopniu na wychowaniu. Być może jest to jedynie wskaźnikiem zmiany języka opisującego pracę, a nie zmianą przekonań. Współczesna polska szkoła zmienia się pod wpływem procesów zachodzących w jej otoczeniu, ale także w niej samej, w wyniku zjawisk generowanych przez reformę koncentruje uwagę na procesie nauczania. W ten sposób jednym ze skutków reformy edukacyjnej, skupionej na jakości kształcenia oraz jej ewaluacji, jest wypieranie z języka, opisującego życie szkoły elementów „patetycznych”, należących do „misji”. Pojawia się pytanie, na ile profesjonalizm nauczania stanowi element spajający dyskurs szkolny i czy jest w nim nadal obecny wątek „misji”? Jest to istotne, jako że w pytaniu polecającym opisać misję nauczyciele chętnie odwoływali się do jej tradycyjnego rozumienia, a ponadto starali się wskazywać szereg przyczyn utrudniających jej realizację. Można więc przyjąć, że ten element jest nadal obecny, chociaż może być traktowany jako niemodny.

Podstawowym sposobem funkcjonowania „misji” w dyskursie szkolnym jest, w takim ujęciu, jej ukryte, „podskórne” funkcjonowanie. Wszyscy o niej wiedzą i wszyscy do niej się odwołują, ale nie czynią tego wprost. Wydaje się także, iż traktowanie jej jako mechanizmu sterującego wykonywaną pracą jest ważniejsze od powoływania się na jej składniki. Skupiają się zatem nie tyle na fakcie istnienia zestawu powinności, ale przede wszystkim na wdrażaniu ich w życie. Nauczyciele podkreślają znaczenie swego zawodu poprzez wskazanie, iż najważniejsze jest reprezentowanie wartości noszonych w sobie. Uczą poprzez jednoczesne wychowywanie – mają pełną świadomość istnienia takiego mechanizmu. Proces nauczania udaje się lepiej i pełniej, gdy nauczyciel realizuje „misję” – poprzez bycie wzorem, autorytetem, poprzez osobiste zaangażowanie w realizację norm.

¹ Szkole jako organizacji poświęcony jest tekst Jerzego B. Sobczaka, *Poza światem „...dyrektyw i okólników”. O szkole jako organizacji i jej kulturze organizacyjnej*, zamieszczony w niniejszym tomie.

2. Misja zawodu nauczyciela

Misję zawodu nauczyciela rozumiem jako **obraz powinności nauczyciela**. Są to zarówno wyobrażenia dotyczące norm i ich realizacji, jak i będące ich podstawą wartości. Opis roli społecznej wykonywanej przez nauczyciela staje się elementem dyskursu, podlega transformacji, utrwaleniu. Jednak istnieje tu prawdopodobnie wiele dyskursów.

Zestaw przepisów roli, powinności nauczyciela może być odmienny w zależności od tego, kto go formułuje: ministerstwo i administracja centralna, władze regionalne odpowiedzialne finansowo za poszczególne typy szkół, zarządzający w szkołach, zarządzający egzaminami kompetencji, nauczyciele, rodzice, uczniowie, pedagodzy i badacze naukowci, obserwatorzy medialni. Każda z tych instytucji i grup inaczej definiuje własne interesy i cele reform edukacyjnych i używa odmiennych nazw, określając swoje oczekiwania wobec nauczyciela.

- 1) Ministerstwo Edukacji formułuje obraz powinności nauczyciela w języku zadaniowym. Jest to opis celów, które ma do zrealizowania uczyć, zakres wiedzy i umiejętności, jakie ma przekazać uczniom, a także ustanowienie obowiązków pracowniczych².
- 2) Władze regionalne oraz zarządzający szkołami skupiają się na określaniu reguł wydatkowania środków (wraz z ich pozyskiwaniem i rozdziałem)³. Nauczyciel jest tu pracownikiem o określonym wynagrodzeniu, z ustaloną drogą awansu zawodowego, mającym zakres obowiązków, zgłaszającym zapotrzebowanie na dodatkowe wynagradzanie czy środki dodatkowe, często kolidujące z planowanymi.
- 3) Nauczyciele to „składnik” ogniskujący moje zainteresowanie. Z jednej strony są oni w centrum uwagi wszystkich wskazanych instytucji i grup, a z drugiej strony, działając w szkole, wdrażają do codziennej praktyki założenia reformy. Dlatego interesuje mnie ich sposób myślenia o własnej pracy, bo to on warunkuje ich działania. Tu znajdujemy także skutki zmiany edukacyjnej. Jest to między innymi formułowanie uzasadnień dla podejmowanych działań, uwzględniających wymogi reformy. Nauczyciele konstruują

² Są to przede wszystkim dokumenty *Podstawy programowej*. Dokumentacje dostępne na stronie <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl> z adnotacją „dla nauczycieli” zawierają dokumenty podstawy programowej dla szkół na rok szkolny 2009/2010, w niej zaś dominują zwroty typu „nauczyciel powinien”. Jest to zestaw celów dydaktycznych, działań mających na uwadze „zindywidualizowane wspomaganie rozwoju ucznia”, opis pracy, nauczania i opieki nad uczniem. Opisy zadań nauczyciela są także formułowane na szerokim forum – w 1999 roku opracowano raport pod kierownictwem J. Delorsa – *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku* (Ochmański 2001).

³ Na stronie oficjalnej <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-zarzadzajacych-szkola> znajdują się dokumenty dotyczące sposobu zatrudniania i wynagradzania nauczycieli oraz zarządzenie odnośnie do ich wymaganych kwalifikacji.

owe uzasadnienia zarówno dla samych siebie, jak i dla uczniów i rodziców. Jako pracownicy instytucji komunikują się z administracją nadrzędną (ministerstwo, kuratoria) oraz wymieniają się informacjami pomiędzy sobą. Ten ostatni sposób wymiany informacji jest niezwykle sprawny – w okresie wdrażania nowych zasad awansu zawodowego na stronach internetowych (forach nauczycieli) w Polsce błyskawicznie pojawiły się porady, jak sprawnie gromadzić dokumenty, jak powinny wyglądać i co zawierać, jak organizować pokazowe lekcje, jakie nagrania zbierać itp. Innym przykładem może być prezentacja wzorcowych konspektów programów autorskich dla różnych przedmiotów lub zestawy gier i zabaw wspomagających nauczanie przedmiotów zintegrowanych. Każda kolejna nowość jest analizowana, a sposoby radzenia sobie ze zmianami – rozpowszechniane. Te same kanały kolportażu informacji służą również do informowania o składnikach roli społecznej nauczyciela, wyznaczonej i analizowanej przez pedagogów i badaczy naukowych. Nauczyciele lub zaproszeni goście (najczęściej z uczelni pedagogicznych) zamieszczają referaty oraz opracowania pod znanymi tytułami – np. „Nauczyciel – kto to?”, „Zawód nauczyciel”, „Misja zawodu nauczyciela wobec współczesnych przemian społecznych i edukacyjnych”. Deontologia zawodu nauczyciela nie jest pomijana, niezależnie od tego, na ile sami nauczyciele zgadzają się z poszczególnymi tezami, zawartymi w tekstach, opisujących ich powinności. Nauczyciele pracują z uczniami i dla nich także przygotowują instrumenty komunikowania o zmianach. Podobnie jest z koniecznością kontaktowania się z rodzicami, zarówno w roli nauczyciela przedmiotu, jak i wychowawcy klasy.

- 4) Rodzice stanowią grupę szczególnie roszczeniowo nastawionych klientów szkoły (interesariuszy). Dzieje się tak zarówno ze względu na panujący współcześnie indywidualizm rozwoju jednostki, jak i powszechnie postrzeganą konkurencyjność, obejmującą głównie rynek pracy). Rodzice pragną, aby ich dziecko było jak najlepiej uczone, wyposażane w przydatne umiejętności, aby było zauważane jako jednostka, aby wykryto i pielęgnowano jego zdolności. Konflikt między rodzicami a szkołą pojawia się już w momencie ustalania tego, co naprawdę jest niezbędne i przydatne dla dziecka (ucznia). Rodzice są coraz bardziej świadomi swoich praw i starają się wpływać na życie szkoły.
- 5) Uczniowie tworzą swój własny obraz szkoły, a tym samym powinności nauczyciela ujmują jeszcze inaczej. Nie budują dalekosiężnych planów edukacyjnych (robią to za nich rodzice). Mają do czynienia z miejscem, w którym spędzają większą część dnia, a które wymaga od nich, aby poświęcili nauce pozostały swój czas. Są w okresie dzieciństwa lub wczesnej młodości, starają się więc wpłynąć na przestrzeń szkoły tak, aby jak najlepiej ją oswoić. Jest tam nauka i siedzenie w ławkach, ale można by dodać do tego coś, co sprawiałoby większą radość, np. elementy zabawy itp. Nauczyciel musi być kimś, kogo można polubić. Skoro spędza się z nim tyle czasu, to niech czyni

coś, aby nauka była ciekawa, a wiedza sama wchodziła do głowy. Współcześnie dominujący motyw – aktywizm – powoduje, że młodzi ludzie próbują wprowadzać do szkoły jak najwięcej elementów działań dodatkowych, alternatywnych, rozwijających zdolności niezwiązane bezpośrednio z procesem nauczania. Ale także mogą to być działania patologiczne, skierowane przeciwko szkole jako instytucji i nauczycielom jako jej przedstawicielom.

- 6) Dyskurs ze środowiskiem badaczy naukowych, zajmujących się pracą nauczyciela, jest inny. Naukowcy używają języka teorii, czy to z koncepcji rozwoju osobowości, czy z licznych teorii wychowania, pojęć typowych dla metodyki nauczania, a także dla aksjologii. Jest to przede wszystkim zestaw zaleceń: jak nauczyciel swoją pracę ma wykonywać, aby czynić to jak najlepiej (czasem z akcentem na skuteczność, czasem na wierność jakiejś wartości, zależnej od przyjętej koncepcji wychowania). Oprócz doradzania w sprawach ideału nauczania i wychowania znajdują się tu opracowania przebadanej, wykonywanej w praktyce pracy nauczyciela⁴. To tutaj też pojawia się najwięcej pompatycznych i górnolotnych sformułowań, odnoszących się do wyjątkowości pracy nauczyciela, szczególnych cech osobowościowych osób wykonujących taką pracę, oraz o wyjątkowej odpowiedzialności nauczyciela wobec wychowanków. Jako przykład takiego ideologicznego języka niech posłuży następujący fragment:

Nauczyciel w swoim zawodzie nie jest kimś takim, jak każdy inny w wykonywanej przez siebie pracy. Nauczyciel to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca sobie podopiecznym. To uczony w swojej specjalności i wielki znawca dusz młodzieży. (...) Bogata, pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swym życiem – zarówno publicznym, jak i prywatnym – daje przykład wychowawczych cnót⁵.

Stąd też pobierane są odpowiednio brzmiące (wygodne i potrzebne w danej chwili) sformułowania – przez każdą z grup uczestniczących w dyskursach, również przez środki masowego przekazu⁶.

Wszystkie wymienione grupy uczestników dyskursu o powinnościach nauczyciela mogą dążyć zarówno do uzgadniania wspólnych znaczeń (w oparciu o wspólnotę interesów), jak i do zwalczania innych, dla nich niewygodnych. Dla mnie interesujące jest – w jak bardzo skomplikowanych warunkach przychodzi nauczycielowi działać. Musi on bowiem z jednej strony zademonstrować skuteczność w wykonywaniu pracy (nauczaniu, wychowaniu), z drugiej strony zarówno realizacja tych działań (efekty), jak i motywy dobierania sposobu wykonywania pracy (środki) są w świetle poglądów każdej ze stron dyskursu zmienne, inne,

⁴ Zob.: na przykład: Konarzewski 2008; *Kodeks Etyki Nauczycielskiej* 1997; Kawka 1998; Kuźma 2000; Visoovsky 2000; Muszkieta 2001; Kunikowski 2005.

⁵ Cytuję za K. Konarzewskim (2008: 160), piszącym o ideologizacji zawodu nauczyciela.

⁶ Nie zamierzam się zajmować obrazem nauczyciela w mediach, aczkolwiek jest to interesujący i ważny problem, wart oddzielnych badań.

czasami wręcz przeciwstawne. Nauczyciel jest przy tym doskonale widoczny – to on stale kontaktuje się z „odbiorcami towaru”, uczniami i ich rodzicami, podlega obserwacji i bieżącej weryfikacji.

Spróbuję dokonać krótkiego przeglądu znaczeń zawierających się w kategorii misji zawodu nauczyciela. Jest to ważne z dwóch przynajmniej względów. Znaczenia powiązane ze zbiorem cech nauczyciela, który „realizuje misję zawodu”, stanowią punkt wyjścia dla opisu pracy nauczyciela. On wówczas także postrzega siebie jako kogoś wyjątkowego. Jest to zatem arsenał środków propagandowych w walce na wartości pomiędzy walczącymi ze sobą grupami interesów (jednocześnie grupami dyskursów), różnie umiejscowionymi na drabinie hierarchii społecznej.

Pierwszy z nich dotyczy następującego zjawiska – wszyscy uczestnicy dyskursu korzystają ze wspólnego zbioru znaczeń, opisujących misję zawodu nauczyciela. Każdy robi to nieco inaczej, selektywnie i zgodnie z własnym doraźnym interesem (jak na przykład politycy, używający słowa „powołanie” w odniesieniu do nauczycieli, gdy należy uciszyć ich żądania podwyżek płac). Z istniejącego zbioru znaczeń (głównie etycznych i naukowych) pobierane są idee, wartości, oceny.

Druga uwaga jest prostą konstatacją pierwszej – skoro jest w użyciu zbiór znaczeń, który można dowolnie wykorzystywać, to jak powinien działać ten, kogo one dotyczą, czyli nauczyciel? Podlega on naciskowi ze wszystkich stron, ma stale potwierdzać swoją niezwykłość oraz profesjonalizm zarówno wobec kolegów, jak i uczniów i ich opiekunów, administracji, opinii publicznej.

Z jakim zbiorem znaczeń ma zatem do czynienia uczestnik dyskursu o nauczycielach, z jakimi elementami spotyka się sam nauczyciel? Po bliższym przyjrzeniu wydaje się, że jest to zestaw wartości (od moralnych po życiowe) i zaleceń (od prakseologicznych po *savoir vivre*), składających się wyłącznie na sprzeczności. Doskonały nauczyciel ma działać, manewrując tak, aby syntetyzować i łączyć owe sprzeczności, spajając terytoria odległych od siebie znaczeń. Spójrzmy na taki fragment tekstu Jana Legowicza: „Nauczyciel to ten, który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje – ten przeżywa z dziećmi wiele natchnionych chwil” (Legowicz 1984: 245–246).

Tekstów o takim brzmieniu jest wiele. Istnieje jednak dokument nadrzędny, przyjęty przez środowisko nauczycieli. Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego posługuje się ujednoliconym tekstem Karty Nauczyciela (Ustawa z dnia 26.01.1982 r., poprawki z 2004 roku, najnowsze ujednolicenie i poprawki z 2009 roku). Jest to dokument o suchym, urzędowym języku, regulujący szereg spraw pracowniczych – określający, kto jest nauczycielem, jakie ma obowiązki, jakie są zasady przyjmowania do pracy, wraz z awansem zawodowym, sposoby kontroli wykonanej pracy i jej wynagradzania. Ma on pierwszeństwo przed kodeksem pracy. W preambule do tego dokumentu możemy znaleźć następujące sformułowanie:

Mając na względzie doniosłą rolę oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami, otwierając niniejszą ustawą drogę do dalszych uregulowań prawnych systemu edukacji narodowej, stanowi się, co następuje.

Nie ma tu zatem sformułowań odnoszących się do etyki zawodu nauczyciela, chociaż znalazły się tu „doniosła rola oświaty” oraz „szczególna ranga społeczna zawodu nauczyciela”. W rozdziale drugim tego dokumentu omówione są obowiązki nauczyciela, w artykule szóstym znajdujemy następujące:

Nauczyciel zobowiązany jest: rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą (...), wspierać każdego ucznia w jego rozwoju; dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego; kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Dodam tu jeszcze zastrzeżenie z rozdziału trzeciego, artykułu dziewiątego punkt drugi: „stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która: (...) przestrzega podstawowych zasad moralnych”. Nie znajdujemy tutaj owego natchnionego, ideologicznego języka, którego używa się na co dzień w dyskusji o pracy nauczyciela. Wygląda na to, że interpretacja w kategoriach aksjologicznych tych prostych sformułowań jest dziełem samych dyskutujących.

Takich ideologizujących tekstów istnieje wiele. Nie jest moim zamiarem ich szczegółowe omawianie. Chcę jedynie podkreślić, że różne obrazy pracy nauczyciela powstają na drodze nieustannych interpretacji, dokonywanych przez liczne grupy uczestniczące w dyskursie. Wygląda na to, że to nie Karta Nauczyciela jest dokumentem, z którego pobierane są wartości, ideologizujące następnie powinności nauczyciela. Powołam się na tekst M. Chodorowskiej-Chromiec, ponieważ autorka dokonała swoistego przeglądu źródeł wiedzy o pracy nauczyciela, z uwzględnieniem celów, jakim służy wykorzystywanie poszczególnych informacji (por. Chodorowska-Chromiec 2003). Główna teza tej pracy ma na celu rozstrzygnięcie dylematu, czy zawód nauczyciela to rzemiosło czy też sztuka? Przy czym pojęcia owe stanowią nie tyle opozycję, co stopniowanie – każda praca powinna być dobrze wykonywanym rzemiosłem, co budzi szacunek, a podniesiona do rangi sztuki – wzbudzi zachwyt. Autorka, przeglądając dokumenty takie jak Karta Nauczyciela, stwierdza, iż zawód ten może właściwie wykonywać każdy (z wyłączeniem osób o wyraźnie określonych cechach uniemożliwiających uprawianie tego zawodu, deformacjach ciała, niesprawności w mówieniu). Jest to trzeźwy, choć niewątpliwie mało popularny pogląd. Pokazano w artykule, że wykonywanie zawodu nauczyciela jest poprzedzone, jak każdego innego, wyuczeniem i przygotowaniem (proces nauki, studiowania i stażu).

Co jest szczególnie interesujące – autorka wskazuje na rozmaite elementy znaczeń przypisywanych uprawianiu zawodu nauczyciela, mających swoje miejsce w przeszłości. Po pierwsze, dziewiętnastowieczne misje społecznikowskie, gdy konieczne było umiejscowienie nauczyciela w strukturze państwowej, po powstaniu państwowych powszechnych szkół. W takich sytuacjach odwoływano się do „powołania” nauczyciela, które to powołanie znajdowało się w centrum

uwagi społeczeństwa (na nauczycieli z zaufaniem spoglądała społeczność, powierając im przyszłych obywateli), łączono to z uświadamianiem sobie faktu, że zawód nauczyciela, jako jeden z nielicznych lub nawet jedyny, odgrywa ważną rolę w kształtowaniu osobowości. Dostrzegano także, że nauczyciele podejmują trud podtrzymywania tożsamości narodowej, pielęgnują uniwersalne wartości, obywatelskie cnoty, a wszystko to nie dla własnego trwania, ale dla swoich wychowanków. Ważne było koncentrowanie się na poszczególnych indywidualnościach, pokazywanych jako wybitne autorytety, również moralne, wzory osobowe godne naśladowania.

Ważne dla mnie jest to, że widać tu wyraźnie, jak poprzez połączenie walorów osoby nauczyciela z efektywnym wyposażaniem wychowanków w cenne przymioty nastąpiło utożsamienie wykonywania tego zawodu z „powołaniem”. Misja nauczyciela polegać więc miała na tym, że im lepszym był człowiekiem, tym lepszych obywateli państwa wychowywał. To oczywiście prowadzi do konstatacji, iż nie każdy może być nauczycielem, bo bez odpowiedniego powołania będzie „tylko” uczył. Tak postrzegano kwestię powołania w okresie odradzania się państwowości po obu wojnach światowych.

Z tymi poglądami rozprawia się w swoim tekście Janusz Sztumski. Píše on wprost o zjawisku mitologizacji zawodu, gdy uczestnicy życia społecznego, pomimo swej wiedzy o uwarunkowaniach społecznych selekcji zawodowej, skłonni są do fantazjowania na ten temat. Autor czyni przegląd korzyści płynących z mitologizowania nauczycielstwa i z odwoływania się do powołania do zawodu. Są to:

- dążenie do poprawienia ludziom samopoczucia, zwłaszcza tym, którzy wykonują trudne, wyniszczające pod względem psychicznym i fizycznym lub niebezpieczne zawody, a przy tym niekiedy niskopłatne i nie cieszące się szczególnym prestiżem. Jeżeli mówi się o „powołaniu” np. nauczycieli, to sądzi się, że tego rodzaju „wyróżnienie” danego zawodu na tyle poprawi samopoczucie nauczycielom, iż będą łatwiej skłonni znieść ubóstwo swojej egzystencji;
- „powołanie” może służyć również wywyższeniu jakiegoś zawodu, a tym samym ludzi, którzy go wykonują (np. powołania kapłańskie); z „powołaniem” próbuje się też łączyć wszystko, co wykracza poza naszą wiedzę o motywach wyboru jakiegoś zawodu przez danego człowieka, zwłaszcza gdy jest to zawód mało atrakcyjny, wymagający dużego poświęcenia, ryzyka, ofiarności, itp. cech (Sztumski 1994: 15–21).

Jest to dla mnie istotne stwierdzenie, ponieważ ideologiczne aspekty postrzegania rzeczywistości mają charakter instrumentalny. W przyjętym przeze mnie modelu pojęciowym – są one argumentami wykorzystywanymi w dyskursie dla swoich potrzeb przez poszczególne grupy interesów.

Chodorowska-Chromiec stwierdza, że współcześnie powołanie jest postrzegane jako zamiłowanie do wykonywanej pracy, mniej niż zdolność do niezwykłych wyrzeczeń. Odwołuje się przy tym do tekstu Stanisława Bortnowskiego, w którym autor wyjaśnia:

W ocenie zawodu nauczycielskiego zawiniła tradycja, przede wszystkim Żeromski. To on ukształtował świadomość, która w odniesieniu do jednego z najliczniejszych dziś zawodów jest anachroniczna. Poświęcenie, heroizm, ofiary, rezygnacja ze szczęścia osobistego, dobrowolne wygnanie, słowem szlachetność aż nadmierna, bo prowadząca do śmierci na stanowisku pracy.

Tymczasem ciągle jeszcze

mówi się, że nauczycielstwo to nie zawód, a powołanie, jeśli zaś zawód, to zaszczytny, praca piękna, trud mierzony w kategoriach najwyższych ocen, stawiających zawód nauczyciela wysoko w hierarchii zasług dla społeczeństwa (Bortnowski 1986: 43–44).

Autorka przytacza dwie jeszcze pozycje, potwierdzające to, co nazwałem instrumentalnym wykorzystywaniem wartości. Pierwsza – to wyniki badań nauczycieli łódzkich Z. Kawki, z których wynika, że: „norma misji nie jest przekładana na konkretne obowiązki, lecz wyraża się przede wszystkim w zinternalizowanym głęboko przeświadczeniu o szczególnej ważności i odpowiedzialności nauczyciela” (Kawka 1998: 1).

Druga przywołana pozycja to tekst Aleksandra Nalaskowskiego, który dochodzi do wniosku, iż nauczyciele nie są „misjonarzami”, a „misjonarskie szaty są przyoblekane przez nauczycieli tylko wówczas, gdy trzeba je rozdzierać, gdy trzeba nimi przysłonić nagość nieskutecznego działania, nieumiejętność zreformowania szkoły, brak jej znaczących sukcesów” (Kawka 1998: 3). Znowu nie ze wszystkim chcę się tutaj zgodzić, ale wyraźnie dostrzegam funkcję instrumentalną przywoływanych wartości, związanych z zawodem nauczyciela.

Najbardziej ogólne z przekonań brzmi, jak stwierdza Adolf F. Diesterweg – „szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel”⁷. Wyjątkowość i specyficzność zawodu nauczyciela jest wiązana z jego osobą (osobowością), bo to on oddziałuje na wychowanków. Uczy, ale i wychowuje, wpływa na rozwój talentów i na wybór przyszłej drogi życiowej. Dlatego też rezultaty pracy zależą w dużym stopniu od osobistych cech nauczyciela. Jak pisze Henryka Kwiatkowska: „osoba nauczyciela przesądza o jakości szkoły i jest w najwyższym stopniu sprawczym czynnikiem rozwoju ucznia. Działanie nauczyciela na rzecz zmiany rozwojowej ucznia jest tym bardziej skuteczne, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie” (Kwiatkowska 2008: 63).

Jednocześnie jest to kolejne powszechne przekonanie o powinnościach nauczyciela – musi on działać poprzez wchodzenie w skuteczne relacje z wychowankami. W pracach pedeutologów podkreśla się często, iż wpływ nauczyciela na ucznia będzie tym skuteczniejszy, im obraz cech nauczyciela będzie bardziej zgodny z wyobrażonym przez młodzież. Dobre wyniki osiągają nauczyciele, którzy potrafią połączyć obowiązki nauczania z praktyką wychowywania, budują płaszczyznę porozumienia z uczniami. Ich stopień zaangażowania i postawa, duża kultura i takt pedagogiczny, jak również gruntowna wiedza i umiejętność jej

⁷ Cyt. za: Kupisiewicz 2005: 288.

przekazywania przyczyniają się do podniesienia ich autorytetu. Sposoby na osiągnięcie tak postawionego celu są rozmaite, ale zawsze obecna jest tu owa wzajemna relacja, stąd tak istotne jest, jakimi znaczeniami zostanie ona obudowana, jakie elementy roli buduje sobie nauczyciel dla wykonywania tych zadań.

Założenia reformy edukacyjnej, zwłaszcza w jej najnowszej postaci (z 2009 roku) nie odwołują się do żadnego z obu przytoczonych składników powinności nauczyciela. Nie ma w nich nawiązania ani do wyjątkowości (powołania) nauczyciela, ani do szczególnego sposobu budowania relacji z uczniami, opartego na autorytecie. W liście do czytelników Eduinfo.pl redaktor Paulina Grzesiewicz pisze:

Nowa podstawa programowa została ujęta w nowatorski sposób. Skupia się głównie na rodzaju wiedzy i umiejętności, które uczeń powinien osiągnąć w kolejnych etapach nauki, przenosząc akcent z powinności szkoły i nauczyciela na **efektywność kształcenia** [podkreślenie własne – przyp. P.N.]. Precyzyjny opis stawianych wymagań ma zapewnić spójność wyników edukacji w obrębie całego szkolnictwa, ale pozostawia większą swobodę w kwestii sposobów nauczania. Nowa podstawa programowa daje nauczycielom dużą autonomię w zakresie wyboru **metod i środków kształcenia**, umożliwiając ich dostosowanie do indywidualnych potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów.

W tekście listu wyraźnie zaznacza się odejście od „powinności szkoły i nauczyciela” na rzecz warsztatowego traktowania nauczania. Znalazło się tam stwierdzenie o samodzielności nauczyciela, ale sam sposób wprowadzania reformy (bez zasięgnięcia opinii nauczycieli lub bez uwzględnienia ich opinii) uniemożliwia nauczycielom ową samodzielność. Jak postrzegają życie szkoły, swoją rolę zawodową w zreformowanej szkole?

3. Model analizy

Nauczyciel działający w zmieniającej się szkole jest przeze mnie ujmowany jako osoba ustalająca warunki realizacji swej roli. Reforma przynosi zmiany w postaci zakłóceń dotychczasowych reguł, stawia nowe wymagania. Jest też dodatkowy element – zmienione zostają zasady regulujące wzajemne kontakty pomiędzy uczącym a uczonym oraz wychowującym a wychowywanym. Zmiany te zmuszają do uwzględniania wielu aspektów życia szkolnego ucznia, zarządu szkoły, rodzica, nawet relacji z instytucjami pozaszkolnymi, ale najmniejszy wpływ mają na podtrzymanie *status quo* nauczyciela. W wyniku tak pojmowanych zmian **nauczyciel wyposażony jest w nowe elementy roli społecznej – jako wykonawca zaleceń poprawiających jakość życia ucznia, rodzica, przedstawicieli społeczeństwa – ale traci jednocześnie szereg dotychczasowych narzędzi wykonywania i sprawowania swej roli.**

Kiedyś nie było **dialogu w szkole** (przynajmniej nie pomiędzy nauczycielem i uczniem). Był wyłącznie monolog. Nauczyciel, dzięki swojej pozycji w hierar-

chicznej strukturze systemu, przemawiał, uczeń słuchał, i mógł zabrać głos jedynie na wyraźne życzenie tego pierwszego. Była to (i być może dalej jest) charakterystyczna cecha systemu edukacyjnego i działającego w jego obrębie systemu komunikowania się.

System edukacyjny może być rozpatrywany z różnych stron. Tworzą go instytucje nadrzędne, ustalające jego ramy strukturalne i rządzące nimi zasady, a także szkoły (będące instytucjami), ale również istnieją grupy konsolidowane wspólnotą interesów, takie jak nauczyciele (grona pedagogiczne), uczniowie czy ich rodzice, administracja szkolna. Jednak nasze badania dotyczyły tego aspektu zmian po reformie edukacji, w którego centrum znajdują się nauczyciele. Na ich relacjach z uczniami skupiam się w niniejszym tekście. Czynię tak dlatego, ponieważ mam silne przekonanie, iż zawsze i ostatecznie wszelkie zmiany dotyczą nauczyciela. To on boryka się ze zrozumieniem, adaptacją i wdrażaniem kolejnych pomysłów odnoszących się do jego roli w procesie nauczania i wychowywania. Jest postacią skupiającą na sobie nie tylko uwagę pozostałych grup, ale także osobą odpowiedzialną za wykonanie wprowadzanych zmian, czasem nawet kosztem swoich podstawowych czynności (prace administracyjne, rozliczanie i dokumentowanie pracy).

Wprowadzenie dialogu do relacji nauczyciel–uczeń jest zabiegiem tyle uprawionym, zgodnie ze zmieniającymi się trendami nauk pedagogicznych, co trudnym do jednoznacznego określenia i wprowadzenia w praktyce szkolnej. Lech Witkowski, nawiązując do Gadamerowskiego ujęcia dialogu, wskazuje na przejście rodzaju dialogu od „perswazyjnego”, następnie od „tłumaczącego inność”, do jego formy „otwarcia na innego”, najtrudniejszej i zarazem pozostającej w zgodzie z koncepcją indywidualnego, aktywistycznie inspirującego formowania tożsamości jednostki (por. Witkowski 1998).

Zbigniew Kwieciński przekłada owe hermetyczne zasady na język bliższy praktyki, chociaż niewolny od wartościowania. Szkoła ma porzucić kierowanie i władanie. Nauczyciel ma być zaledwie przewodnikiem po wieloznaczności świata, sam nie uciekając się do głoszenia jedynych i niepodważalnych prawd.

Dlatego studia edukacyjne jako badania, kształcenie pedagogów i nauczycieli są nie tylko wyuczeniem się określonego kanonu wiedzy i metody naukowej właściwej dla danej dyscypliny akademickiej, jak to jest na studiach biologicznych, chemicznych, historycznych czy geograficznych. Studia pedagogiczne są także uczeniem się swoistego dla nich kanonu, ale są też ciągłym jego przekraczaniem, zarazem są drogą ku mądrości i etyczności, to znaczy do samodzielnego zrozumienia świata, odkrywania innego człowieka i do pomagania mu w rozstrzygnięciu najważniejszych dylematów moralnych (Kwieciński 1998: 54).

Kwieciński odrzuca jako doktrynerskie utopie zarówno „zawierzenie starym księgom i opisywanemu przez nie łaadowi uniwersalnemu (także) instytucji, która wie, jak je osiągnąć”, jak i „skrajny liberalizm czy bierną adaptację do istniejących w świecie wielkich struktur ekonomicznych i politycznych”. Obie drogi są, jego zdaniem, zamknięte; pierwsza dotyczy okresu szkoły monologu, druga jest porzuceniem odpowiedzialności za proces kształcenia i wychowania. Zatem nowoczesny nauczyciel, mający umiejętność organizowania dialogu w ramach relacji

z uczniem, to: „Specjalista – tak, ale krytyczny wobec własnej dyscypliny, ciągle zadający pytania o zasadność jej podstawowych problemów i ich rozwiązań. Zarazem jednak mądry, odpowiedzialny przewodnik i tłumacz, umiejący stawiać dziecku i uczniowi zadania rozwojowe” (Kwieciński 1998: 57).

Pojawia się w tekście dotyczące nauczyciela sformułowanie „transformatywny intelektualista” oraz dotyczące szkoły „społeczność ucząca się”. To ostatnie można tak rozumieć, że nikt w takim układzie nie reprezentuje stałej i pewnej wiedzy, ponieważ za każdym razem jest ona wspólnie ustalana, koordynowana poprzez wzajemny dialog. Nie byłoby w tym niczego niepokojącego, gdyby ustalić jedynie poziom trudności takiego działania. Jest ono oczywiście zadaniem nad wyraz trudnym. Ale przecież można spojrzeć na problem także od tej strony – czy jest to w ogóle zadanie wykonalne?

System edukacji ma przede wszystkim aspekt instytucjonalny. Dysponuje zatem nie tylko zestawem funkcji, ale także celami, określonymi w taki sposób, aby nie było wątpliwości, kiedy zostaną one osiągnięte oraz za pomocą jakich środków. Śledząc dyskusję nad nowoczesnym statusem oświaty, można odnieść wrażenie, iż wszyscy mają jedynie na myśli sposoby działania. Ustaleniu podlegają rodzaje i zakres testów sprawdzających, możliwości poprawiania wyników końcowych, zestawy przedmiotów podlegających kontroli albo obowiązujących na egzaminach, zasady oceniania, wykonywanie prezentacji, spisy zasad obowiązujących podczas przepytывania ucznia itd. Tymczasem najważniejszym problemem pozostaje określenie zestawu celów, jakie ma do zrealizowania szkoła i nauczyciel. Te ustalenia są najmniej klarowne; najczęściej istnieją w postaci deklaracji (normatywnie), chociaż brak im interpretacji umożliwiającej ich bezpośrednie wdrażanie. Funkcjonują zatem ogólniki w postaci „poprawy jakości kształcenia” albo „wyrównywania szans edukacyjnych”, ale w ślad za takimi sformułowaniami nie idą działania jednoznacznie określające, jak należy rozumieć treść takich sformułowań. W przypadku instytucji szkoły istotny jest długofalowo planowany sposób działania i w miarę stabilne cele. Ich skutki pojawiają się przecież dopiero po wielu latach. Obecnie w Polsce mamy do czynienia z szybką i radykalną wymianą rządzących elit politycznych, a to doprowadza do równie radykalnej i częstej zmiany poglądów na temat ważności interpretacji poszczególnych celów edukacyjnych. W ten sposób istnieją w działaniach szkoły zarówno elementy pozostałe z „dawniejszych” koncepcji zmian, już nieaktualne, ale jeszcze nieodwołane, jak i wszystkie kolejne „najnowsze”. Rodzi się barokowy i niefunkcjonalny system. Jego założenia nie umożliwiają sprawnego działania przy użyciu jednego zestawu norm i dyrektyw, część z nich może być wzajemnie sprzeczna, większość jest niedopracowana (przez brak interpretacji). Oznacza to, że za sprawne funkcjonowanie systemu odpowiadają przede wszystkim ludzie wewnątrz owej instytucji. To oni wdrażają zmiany. Działają jednak w bardzo ryzykownych i trudnych warunkach.

Stawiam tezę, że **proponowane środki działania uniemożliwiają jednoznaczne rozeznanie w możliwych do osiągnięcia celach edukacyjnych**. Ponieważ ograniczam się do oglądu sytuacji jedynie od strony nauczyciela, porzestanę na

dwóch przesłankach tak rozumianej sytuacji. Pierwsza – żaden system organizacyjny nie może być budowany jednocześnie przez planistów i wykonawców planu. Druga – dialog (rozumiany komunikacyjnie), oparty na sokratejskiej zasadzie wspólnego dochodzenia do prawdy, drogą dyskusji i uwzględniania wszystkich pojawiających się argumentów, stoi w sprzeczności z istniejącym cały czas programem nauczania.

Odnosnie do pierwszej przesłanki, można powiedzieć, że – istnieje normatywny sposób regulacji działania systemu, za który odpowiedzialne są jednostki nadrzędne wobec samej szkoły. Zatem projekty zmian pochodzą przede wszystkim od ministerstwa, opracowywane są przez administrację różnych szczebli, począwszy od centralnej, resortu, a skończywszy na kuratoriach i dyrekcji szkół. Taka droga jest wyraźnie widoczna. Ale powstają tu obecnie liczne zakłócenia. Nie zamierzam odwoływać się do problemów wynikłych z podziałów administracyjnych i różnej tym samym podległości szkół. Chcę zwrócić uwagę, że interpretacji ogólnie sformułowanych zasad, a także wprowadzania niektórych zasad samodzielnie dokonują sami wykonawcy działań systemu – nauczyciele.

Przesłanka druga jest o wiele prostsza, jeżeli chodzi o konsekwencje. Szkoła ma za zadanie głównie przekazywać wiedzę, o ustalonym zakresie i w sposób określony poprzez dokumenty zawierające tak zwane minimum programowe. Od lat wiadomo jedno – obowiązujący obszar wiedzy jest ogromny, jak twierdzą nauczyciele, „za duży”. Jedynym sposobem jest przekazywanie go jako gotowego i bezdyskusyjnego. Czy można wyobrazić sobie 30 uczniów w klasie dochodzących kolejno (lub nawet wspólnie) w ciągu 45 minut do poznania jakiegokolwiek właściwej zasady poprzez weryfikowanie rozmaitych, częściowo błędnych jej wersji?

Nauczyciel działa więc w warunkach utrudniających sprawną pracę. Boryka się z problemem orientacji w często (lub nieustannie) zmieniających się uwarunkowaniach działania, usiłując realizować niemożliwe do wykonania założenia i dyrektywy. System działa. To oznacza, że nauczyciele, bezpośredni wykonawcy wszelkich zmian systemowych, jakoś poradzili sobie z problemami. To właśnie zastanawiające i doprawdy niezwykle dokonanie będzie przedmiotem mojego oglądu.

Materiał z wywiadów pogłębionych nie pozwala na odtworzenie całościowego obrazu pracy nauczyciela w szkole. Kwestionariusz wywiadu pomyślany był jako seria bodźców, skłaniających do odtworzenia przez nauczyciela tematyki rozmów o szkole w gronie własnym (grono pedagogiczne) i z uczniami. W ten sposób pojawić się tu mogły jedynie wątki związane z aktualnymi, ważnymi wydarzeniami; to ich opisy przechowuje ktoś w pamięci, najłatwiej je przywołuje. Na pierwszym poziomie nauczyciel postrzega siebie jako jednostkę działającą. Tu mieszczą się odwołania do budowania obrazu swoich powinności. Następnie respondent wkracza na teren szkoły, w której pracuje. To poziom drugi. Tu znajdują się grupy współtworzące znaczenia, te, z którymi budowane są rozmaite relacje. Jest ich wiele i rozmaicie też wyglądają skojarzenia respondentów – jedni poświęcają swoją uwagę uczniom, inni kolegom nauczycielom, jeszcze inni sprawom material-

nym, wyposażeniu i finansom szkoły itp. Trzeci poziom to odwołanie do lokalnej struktury edukacji. Respondent porównuje swoją szkołę z innymi mu znanymi. Na czwartym poziomie system ma charakter globalny w skali kraju. Respondent widzi system szkolnictwa poprzez pryzmat administracyjny.

Nie zajmuję się odtwarzaniem postrzegania szkoły przez nauczycieli. Wymienione cztery poziomy są siatką możliwej analizy. Wydobywam z niej niektóre jedynie elementy.

Po pierwsze, zajmę się wątkiem tematycznym, ukazującym opis sposobu wykonywania pracy. Pierwszy poziom (osoba nauczyciela jako „ja”) jest interesujący dla mnie, ponieważ wydobywa opis własnej pracy nauczyciela wraz z przypisywanymi jej motywacjami. Nauczyciel prezentuje siebie jako uczącego i wychowującego, mając przy tym pewne uzasadnienie dla prezentowanej przez siebie roli. Chcę pokazać, jak nauczyciel działa.

Po drugie, skupiam się na elementach opisujących powinności w świetle mitologizacji zawodu, szukam odwołań do misji zawodu. To stanowi możliwość opisu – dlaczego nauczyciel podejmuje swoje działania.

Po trzecie, szukam wyraźnych wskazań na zmiany reformatorskie w szkole, jak nauczyciele widzą reformę. Mam zamiar ustalić, czy jest to temat traktowany jako zgodny z narzucaną przez ministerstwo wizją. To daje możliwość stwierdzenia, jak reforma lokuje się w działaniach nauczycieli i uzasadnieniach do tych działań.

Te trzy punkty łączą się ze sobą. Na poziomie pierwszym nauczyciel postrzega szkołę, w której wykonuje pracę. Buduje obraz swojej pracy na tle dostrzeganych struktur, w których przychodzi mu wykonywać działania. Taki obraz składa się z rozmaicie skonfigurowanych warunków strukturalnych, wobec których nauczyciel podejmuje działania, korzystając z różnie dobranych środków. To jest jednocześnie najszerszy aspekt jego obrazu własnej pracy. Na poziomie drugim wypunktowane zostaną elementy, stanowiące uzasadnienia do wykonywanych działań – jest to zestaw dostrzeganych przez nauczyciela powinności. Trzeci poziom to doszukiwanie się na obu wcześniejszych poziomach analizy odniesień do zmian w szkole. Reforma przynosi społeczne skutki w postaci stosowania albo pomijania jej zaleceń. Przyjmowanie lub odrzucanie nakazów reformy jest z jednej strony przebudowywaniem obrazu pracy, a z drugiej – zmianą obrazu powinności pracy nauczyciela; to także element dyskursu. Innymi słowy – nauczyciele działają tak, jak wyobrażają sobie wpływ reformy, czy im ona pomaga, czy przeszkadza. Reforma jest w ramach dyskursu przede wszystkim obrazem ustalonych wspólnie znaczeń – dalej zaś postępują rozmaite działania tych, którzy w ów obraz wierzą. Nauczyciele działają zatem zgodnie z własną wizją zmian, niesionych przez reformę. Widzą zmiany, oceniają je i postępują wedle swojej oceny.

4. Nauczyciele o swojej pracy

W analizie uwzględniono 28 wywiadów pogłębionych, przeprowadzonych z nauczycielami szkół podstawowych, gimnazjalnych i liceów w trzech regionach (Małopolska, Podkarpacie, Śląsk). Dla oznaczenia cytatów oraz kategorii pojęciowych używanych w transkrypcjach ponumerowałem je, numery są pomocne przy określaniu odrębnych wywiadów. Nie rozpatruję jednak różnic wynikających z rodzaju szkoły czy regionu. Szkoła jako miejsce ich pracy wsparta jest na wspólnie podzielanym zespole wyobrażeń. Z jednej strony, sam charakter tej instytucji, opartej na relacji pomiędzy uczącym i uczonym, wywołuje taki efekt, że wszyscy nauczyciele podobnie myślą o swych działaniach. Z drugiej strony, znaczenia związane z mitologizacją zawodu używane są w podobny sposób, one same zawiadują myśleniem o tej pracy.

Skojarzenia związane ze szkołą (nauczyciel miał opisać szkołę, w której pracuje), są stosunkowo nieliczne. Wyróżniłem trzy grupy skojarzeń początkowych:

- 1) cechy nauczyciela,
- 2) relacje interpersonalne (ograniczone do wewnętrznej struktury instytucji),
- 3) relacje interpersonalne postrzegane przez pryzmat procesu nauczania.

Jest to typologia, a nie klasyfikacja. Nauczyciele poruszają się na kilku poziomach jednocześnie. Różne są jedynie punkty wyjścia (pierwsze skojarzenie). W ten sposób grupa druga najpierw opowiada o dobrych relacjach w gronie nauczycielskim, co, ich zdaniem, przekłada się na dobre nauczanie, a trzecia grupa najpierw mówi o złych relacjach w nauczaniu, co przekłada się na złe relacje w całej szkole. Powinności nauczyciela są wówczas w grupie drugiej potrzebne do uzasadniania osiągania sukcesów, a w grupie trzeciej te same powinności nauczyciela wykorzystywane są do uzasadniania unikania porażek.

W grupie pierwszej nauczyciele skupiali się na opisie nie tyle obrazu szkoły, co swojej osoby lub całego grona pedagogicznego („nauczyciele w tej szkole”). Odwoływano się do cech uogólnionych – „to opiekuńcza szkoła, nauczyciele opiekują się uczniem” [W20], „profesjonalizm” [W21], „dobry nauczyciel” [W11]. Gdy poproszono o uszczegółowienie tak ogólnie pojmowanych cech, nauczyciele mówili o elementach znanych z misji zawodu: „pasja”, „otwartość”, „cieszę się, że to robię, lubię tę pracę”, „świat jest dziś pełen niebezpieczeństw, trzeba chronić dziecko”.

W grupie drugiej obraz szkoły składał się przeważnie z postrzegania grona koleżeńskigo lub przełożonych (dyrektora szkoły). Dla jednych było to skojarzenie z okresem wdrożenia do pracy [W26], udzielaniem pomocy koleżeńskigo, dawaniem rad, zainteresowaniem dla niedoświadczonego nauczyciela. Dla innych było to zwracanie uwagi na „atmosferę w pracy” – „dyrekcja jest w porządku”, „grono jest miłe, współpracuje”, „rodzinna atmosfera” [W16, W14, W13, W12, W8, W4, W2, W1].

W grupie trzeciej nauczyciele myśleli o relacjach dydaktycznych ze swoimi uczniami – znalazło się to na pierwszym miejscu skojarzeń. Jedni chwalili owe relacje i warunki nauczania, inni na to narzekali. Mamy tu następujące sformułowania:

- „to wspinała młodzież, bardzo porządni”, „samodzielni uczniowie”, „doskonała atmosfera do pracy z uczniami” [W3, W17, W15, W24, W25];
- „kłopoty z nauczaniem, coraz mniej przygotowani uczniowie”, „trudna młodzież”, „duża, nieprzyjazna szkoła”, „kłopoty wychowawcze”, „przyjmuje się wszystkich co złożyli podania” [W6, W7, W10, W18, W19, W23].

Przyjrzyjmy się obrazowi pracy nauczyciela na podstawie wywiadów, zakwalifikowanych przeze mnie do odrębnej, **pierwszej grupy**. Wyróżniają się one zwróceniem uwagi przez nauczyciela na siebie samego – wówczas szkoła to jednocześnie nauczyciel. Przykładowo wywiad nr 20 zawiera wyłącznie opis, brak tam widocznych uzasadnień odwołujących się do mitologii zawodu – w ten sposób obraz pracy nauczyciela jest najbliższy ideałowi profesjonalizacji (uczy i wychowuje, bo tak należy robić, ma być perfekcyjny). Szkoła jest określana mianem kreatywnej, co jest tłumaczone przez kategorię nowoczesności, a ta z kolei ma oznaczać stosowanie nowoczesnych rozwiązań metodycznych, czyli stawianie na „nowości pojawiające się na rynku wydawniczym, informatycznym, edukacyjnym”. Nauczyciel ma być opiekuńczy: „dbać o uczniów zarówno w sferze edukacyjnej, jak i w sferze psychologicznej”. Powinien chcieć i umieć dotrzeć do ukrytych problemów swoich uczniów, takich jak „efekty problemów prywatnych” czy „zachowania (...), że żyją w środowiskach marginesowych”. Kwalifikuję to jako pewien ukryty ślad misji – ponieważ działalność taka wykracza poza profesjonalne „tylko uczenie”, staje się nauczaniem przez wychowanie. O podobnej umiejętności nauczyciela (docieraniu do ucznia) mówi też respondent z wywiadu 21. Szacuje on zalety odrębnych rozmów z rodzicami i uczniami – „czasem nawet przez trzy lata normalnej pracy z uczniem, nie pozwala nam tak mocno przeświecić, określić, co on tak naprawdę potrzebuje, jak te 20 minut rozmowy”. Docieranie do ucznia dotyczy również jego ukrytych talentów – „chodzi o to, by znaleźć ten talent i go oszlifować”. To także wydaje się pochodzić z uzasadnień o charakterze misji zawodowej, odnosi się do odpowiedzialności nauczyciela za umiejętne pokierowanie wychowankiem. Jest do tego potrzebna nie tylko umiejętność uczenia, ale też talent w utrzymaniu partnerskich relacji i chęć do takiego zaangażowanego działania – „ja jestem taką osobą, bardzo ekspresyjnie podchodzę do takich rzeczy i całą osobą staram się angażować”. Respondent kojarzy szkołę z profesjonalizmem nauczyciela, ale ostatecznie wyjaśnia go za pomocą terminów takich jak „pasja”, czyli misyjnych. „Osoby, które nauczają, są profesjonalistami, wiedzą, jak to zrobić od A do Z, niczego nie biorą na żywioł, tylko zajmują się rzeczami, które znają od podszewki. (...) Wiedzą, jak zareagować na konkretne sytuacje (...), z tym związana jest również pasja, (...) bo gdy ktoś kocha swój przedmiot, potrafi go przekazać. To dla mnie profesjonalizm”. Respondent z wywiadu 11 podobnie dopasowuje się do

wątku zaangażowania, chociaż wychodzi od innego skojarzenia – „lubię pracować z młodzieżą”, „zawsze chciałam uczyć dzieci w szkole”. W tym wywiadzie następuje wyraźne utożsamienie wychowywania i uczenia – „kształtowanie przez nas wychowawców tej kultury uczniów”, „jest ogromna satysfakcja, że dużo uczniów dostaje się na studia, jeśli wychodzi spod naszej ręki” (szkoła podstawowa!), „spotykają na ulicy i mówią: pani nas tego nauczyła!”.

Grupa druga skupiła swój ogłód na wskazaniu (jako punkt wyjścia opowieści o pracy w szkole) relacji interpersonalnych pomiędzy pracownikami szkoły. Można powiedzieć, że w ich obrazie pracy nauczyciela akcent został położony na funkcjonowanie tej instytucji jako jednego organizmu. Relacje mają tu charakter pierwotny, zapewniający sukces w postaci wszystkich efektów pracy w szkole, od chęci do pracy, poprzez inicjatywy nauczycielskie, a na dostarczeniu wiedzy i wychowania skończywszy.

Jak mówi respondent z [W12]: „Jest miłe grono pedagogiczne, można normalnie rozmawiać w zakresie nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic, nauczyciel–dyrektor”. Ma to właśnie taką kolejność – „jest życzliwa atmosfera, to znaczy w relacjach nauczyciel z nauczycielem, to jest ważne, bo zresztą jak młodzież to widzi, że tak jest, że się nauczyciele ze sobą porozumiewają (...), uczeń nie jest tylko narzędziem do wyuczenia, bo ja też jestem wychowawcą”.

Dobre relacje pomiędzy pracownikami szkoły są określane najczęściej jako „bardzo dobra atmosfera” [W1, W14, W16]. Taki warunek wstępny doprowadza, według nauczycieli, do realizacji innych celów. Oto przykłady. [W16]: „atmosfera jest bardzo dobra i z uczniami współpraca przebiega też dosyć fajnie”; „przyjazna w takim sensie, że jest dobra, rodzinna atmosfera, ...wysoki poziom nauczania. Życzliwa... Bezpieczna dla uczniów”. Wygląda na to, że dobra atmosfera w pracy przekłada się następnie na dobre relacje z uczniami, tak samo jak owa rodzinna atmosfera powoduje, że szkoła jest postrzegana jako życzliwa i bezpieczna dla uczniów. Jak twierdzi respondent, „ważne, żeby dzieci odczuwały to, że ja ich szanuję, a nie tylko wymagam od nich szacunku”. Tak samo jak w pracy z kolegami – „po prostu rozmawiamy o rzeczach, które wydaje się nam, że byłyby dobre, albo które wydaje się nam, że są złe, i próbujemy wspólnie nad tym jakoś pracować”.

[W14]: „Atmosfera jest bardzo dobra. Wzajemnie nie przeszkadzamy sobie, a raczej pomagamy. Dyrekcja jest wyrozumiała”.

[W1]: Dobra atmosfera jest tu po części wynikiem tego, że „szkoła jest mało liczna”, a to z kolei sprawia, że „jest bezpieczna”. Wszyscy się tutaj znają i zwracają na siebie nawzajem uwagę – grono pedagogiczne, dyrekcja, uczniowie i rodzice. Można przeprowadzać rozmaite inicjatywy, które są „chętnie przyjmowane przez dyrekcję”.

[W4]: Podobnie rozumuje respondent rozpoczynający od określeń: „kameralna, bezpieczna, opiekuńcza, nasza” szkoła, „wszyscy się w nią angażujemy”.

[W2]: Respondent rozpoczyna od skojarzenia szkoły „bezpieczna”, ale wyjaśnia następnie, iż oznacza to: „że uczeń nie jest szykanowany przez uczniów, nie jest szykanowany przez nauczycieli”. Szkoła bezpieczna jest jednocześnie „przyja-

cielska”, czyli dbająca o dobre relacje wśród grona nauczycielskiego, co jest następnie przenoszone na dobre relacje z uczniami. W tym gronie pedagogicznym respondent dostrzega wręcz więź pokoleniową: „To są absolwenci z mojego rocznika (...) i mi się wydaje, że my uczymy podobnie, bo my jesteśmy podobni, bo jeżeli mamy podobne poglądy na wiele spraw, bo też często o tym dyskutujemy, chociaż każdy z nas ma inną osobowość”. To dzięki tym relacjom udaje się ciekawa praca z uczniami, inicjatywy szkolne i realizacja takich wątków misji jak poszukiwanie talentów, wykorzystywanie swej pasji czy realizacja metodologicznej zasady indywidualizacji kształcenia. „Wielu jest pasjonatami w tej szkole (...) i przelewają to na uczniów (...) Bo może być nauczyciel z dobrym warsztem, ale bez pasji. A myślę, że uczeń to wychwyci (...), oprócz wiedzy musi mieć nauczyciel to coś, co sprawia, że uczniowie się garną”. Z owych dobrych relacji są efekty w pracy i jest zadowolenie, a przecież „każdy nauczyciel ma wpływ na funkcjonowanie szkoły”.

Tylko jeden wywiad podkreśla porażkę takich działań, zresztą nie przekreślając ich dobroczynnego wpływu na życie szkoły. Szkoła jest zbyt wielka, atomizacja uniemożliwia współpracę i poprawne relacje, w to miejsce zaś pojawia się konkurencja i negatywne współzawodnictwo. [W8]: „Szkoła jest piękna”; „Jako pracę lubię, ale układy, które panują pomiędzy ludźmi i to, co się zaczyna dziać między ludźmi, to niestety, jest mało ciekawe. (...) No chwilami wydaje się, że to jakiś dom wariatów”. Poprawa relacji poprawiłaby wszystko inne w szkole – „żeby jeden na drugiego nie patrzył jak na intruza i zarazę morową, (...) ale ta szkoła jest za duża, to masówka”. W takiej szkole żadne działanie się nie udaje, „bo to jest traktowane jak objaw choroby”, więc inicjatyw nauczycielskich brak, po skończonych lekcjach każdy „zwija papiery i idzie do domu”.

Dla respondenta [W18] „wyjątkowość” szkoły oznacza, że jest stara (zabytkowa), w „dzielnicy trudnej”, co przekłada się na trudne środowisko. „Praca jest bardzo trudna, ale dająca ogromną satysfakcję, bo widzi się bezpośrednio efekty włożonych starań, nie tylko takich starań dydaktycznych czy pedagogicznych, ale chociażby takich opiekuńczych (...), gdzie na przykład zapewnia się dziecku obiad”. Opieka wykracza poza zwykłe działania szkoły – „my znamy dzieci nie tylko z imienia i nazwiska, ale wiemy też, co dzieje się w domu (...)”. Bardzo dużo trzeba włożyć nakładu pracy w dzieci z zaniedbanych środowiskowo rodzin, ale jednocześnie widać, że potrafimy z nimi pracować, bo osiągamy stosunkowo dobre wyniki”. Zatem kwestia współpracy pomiędzy pracownikami szkoły (wraz z misyjnym elementem zaangażowania) daje szansę na wychowywanie, a dalej na uczenie poprzez wychowywanie.

Elementy uzasadniające pojawiały się gdzieś w tle, nieczęsto i pośrednio. Skupiłem się na postrzeganiu przez nauczycieli związku przyczynowym – dobre relacje wewnątrz szkoły to gwarancja dobrej pracy, organizacji i nauczania. Pojawiały się uzasadnienia, identyczne z już wcześniej wskazanymi, w innej grupie skojarzeń początkowych. Nauczyciele, opisując swoją pracę, czynią to, sięgając do elementów misji. Przywołam teraz dwa najbardziej dobitne sformułowania, występujące w grupie drugiej. [W14]: „Szkoła nie może być idealna. Idealna, to jest

dla mnie martwa szkoła. To znaczy szkoła, w której wszyscy robią to, co muszą robić i nic poza tym. Robią wszystko dobrze, bo musi być idealnie. A idealnie nigdy nie będzie. A właśnie takie zgrzyty czy sytuacje nieidealne tworzą jakby załazek czegoś nowego, czasami lepszego”. To wyraźne *credo* nawiązujące do wyjątkowych predyspozycji nauczyciela – nie może on być poprawnie działającym mechanikiem, do swej pracy potrzeba mu także intuicji i swoistego artyzmu; to także wskazanie na potrzebę posiadania powołania. Do zaangażowania (pasji) nawiązuje też [W26]: „bo pieniądze małe, takie same niezależnie co kto robi (...), kończy lekcje, bierze teczkę i wychodzi, a inny zostanie po lekcjach z uczniami...”.

Pozostaje do omówienia trzecia grupa pierwszych skojarzeń obrazu pracy w szkole. Jest to grupa respondentów rozpoczynająca od wskazania relacji z uczniami zachodzących podczas procesu nauczania. To ich różni od dotychczasowych respondentów, jednak tematyka, do której ostatecznie docierają, jest identyczna z dotąd przedstawioną. Szkoła jest mała (wszyscy wszystkich znają), albo ogromna (anonimowość, moloch, brak relacji i zaangażowania); relacje w gronie pedagogicznym są dobre lub złe, dyrekcja pomaga albo nie. To tematyka już poznana.

Nowe jest wskazanie na nauczanie uczniów i związane z tym relacje, jako proces pierwotny – punkt startu skojarzeń. Jest to jednocześnie prezentowane jako element istniejący obiektywnie, dany z zewnątrz. Uczniowie są wspaniali i kreatywni (taka jest młodzież) i takich znakomicie jest uczyć. [W3, W15, W17, W24]: „oni potrafią, a my się obawialiśmy, że oni jeszcze nie umieją być samodzielni”; „to wspaniała młodzież”; „przychodzą tutaj, żeby coś osiągnąć, żeby się czegoś nauczyć”; „staramy się z dziećmi ich uaktywnić, zrobić z nich ludzi kreatywnych, twórczych”.

Uczniowie mogą też być niedouczeni (wcześniej!) lub niechętni do pracy i z takimi praca dydaktyczna jest utrudniona. [W6, W7, W10, W19, W23]: „Dzieci są coraz gorzej przygotowane do nauki, coraz gorzej się z nimi pracuje”; „poziom nauczania spada”; „za dużo jest wolności od, wydaje się im, że wszystko im wolno”; „nauczyciel to nie może liczyć na autorytet. Za moich czasów to myśmy się bali”; „za dużo uwagi poświęca się samym tylko i wyłącznie wynikom nauczania, zapomina się o wychowaniu. (...) Gdzieś w systemie kształcenia wykształciło się dobrych rzemieślników nauczycieli, a to trochę za mało. Zapomniano o czymś takim, że zawód nauczyciela to przede wszystkim powołanie (...), bo rzemieślnik a artysta, to jest problem”.

Nauczyciele, skupiający swą uwagę na relacjach podczas nauczania, mają takie same odniesienia do powinności nauczyciela jak inni dotąd wymienieni. Znajduje się tam „powinność czuwania nad uczniem” (nad jego bezpieczeństwem i talentami, nad jego zachowaniem i stanem wiedzy), pasja, powołanie, entuzjazm, powinność wychowywania. Można powiedzieć, że podobieństwa w kształtowaniu obrazu swych powinności sprawiają, iż nauczyciele są właściwie identyczni w poglądach na motywy sterujące ich pracą. Działają zaś w różnych warunkach. Zależnie od tego, czy warunki owe (struktura instytucjonalna, sieć relacji) są dobre czy złe, nauczyciele postrzegają swe zmitologizowane cechy jako sprzyjające (podtrzymujące i rozwijające stan dobrobytu), bądź jako niezbędne do likwidacji

stanów negatywnych. W tych opowieściach o pracy charakterystyczne jest wymieszanie elementów opisu stanów szkoły (wraz z wychowankami) z elementami uzasadniającymi, misyjnymi, pobranymi z dyskursu o szkole. Jeżeli jest wspaniale, to z powodu entuzjazmu zaangażowanych w swą pracę nauczycieli, przelewających entuzjazm na dzieci. Jeśli jest źle, to dlatego, że brak nauczycieli z pasją uprawiania zawodu. Ogląd ten nie jest jednak wcale baśniowy. Nie bez znaczenia jest fakt, że wszyscy nauczyciele w taki czy inny sposób powoływali się na fakt niezbędności zachodzenia relacji pomiędzy osobami funkcjonującymi w szkole. Produkt, jaki tam powstaje, nie zostanie wytworzony ani automatycznie, ani według jakiejś receptury i przestrzegania jej reguł. Jego jakość okazuje się zależna w dużej mierze od tego, w jakim humorze jest jego wytwórca.

Przyjrzyjmy się teraz obrazowi pracy nauczyciela, przedstawianemu z wyraźnym wskazaniem na jego **podleganie zmianom w szkole, nazywanym reformą edukacyjną**. Wszyscy nauczyciele zauważają, że ogromną ilość czasu pochłania im obowiązek prowadzenia dokumentacji, sprawdzanie obecności, tworzenie zestawień. Pięciu respondentów użyło wprost słowa biurokracja. [W21] uznaje biurokrację za trudność powszechną: „Biurokracja to nie jest przeszkodą innowacji w szkole. Biurokracja to jest największa trudność w szkole tak w ogóle. To wypisywanie świstków, papierków, tak naprawdę niepotrzebnych świadectw”. [W19] stwierdza z kolei, że to jest element wiążący ręce, „bo jakbyśmy chcieli cokolwiek zmienić, to nie jesteśmy w stanie. Bo nie możemy. Biurokracja, jeśli chodzi o nasz zawód, jest okropna. Jeśli chodzi o wszelakie, czy kuratorium, czy jakieś inne organy, które nas tutaj sprawdzają, to sprawdzają właściwie tę dokumentację. Czy my mamy plan pracy zrobiony na następny rok, czy my się trzymamy tam ściśle planu wychowawczego... Niekoniecznie to jest takie najważniejsze, już nauczyciel wie, co ma robić naprawdę”. Biurokrację nie tylko wypełniającą obowiązek awansu zawodowego, ale wręcz zastępującą ów obowiązek wskazuje także respondent [W7]: „może inna forma... nie bezsensowne pisanie jakichś teczek, cudów, wianków... najmieszniejszą rzeczą jest to, że jednym z pytań, które stawiają w czasie jakichś tam egzaminów czy rozmów, pada «co taki system awansu dał szkołom?» No więc mówię «dał uczniom to, że nauczyciel, przygotowując taką a nie inną dokumentację, musiał więcej czasu poświęcić na papierolandię, a nie na to, co jest istotą sprawy, nauczanie. Para poszła w gwizdek»”.

[W2]: Biurokracja w samej szkole wydaje się respondentowi złem koniecznym: „jeżeli ktoś coś robi w szkole, musi to dokumentować”. Ale dodatkowe obowiązki dokumentacyjne postrzegane są jako przychodzące spoza samej szkoły. Winą za ten stan obarcza się system, „instytucje, które szkołę nadzorują”. Nauczyciele „byli oburzeni stopniami awansu, produkowaniem tych teczek, produkowaniem tych papierów, gdzie papier w zasadzie przyjmie wszystko. (...) To nie jest żaden awans zawodowy. Dlatego my się przeciwko temu buntowaliśmy strasznie. Ale to jakby niczego nie zmieniło. Organizacja wewnętrzna naszej szkoły musi być zgodna z tym, co proponuje nadzór, oczywiście, ale my próbujemy jakoś ułatwić sobie pracę. Ale ułatwienie pracy czasem też wiąże się z problemami, z biurokracją”.

Reasumując opisy biurokracji – we własnej szkole dokumentacja jest przyjmowana jako coś koniecznego, z czym można sobie poradzić „własnymi siłami”, najgorzej jest postrzegany wzrost obowiązków dokumentacyjnych przychodzący „z góry”, systemowy, łączony przez nauczycieli zawsze z reformą.

System (nadrzędny względem szkoły) stawia zatem coraz nowsze wymagania, dostarczające nauczycielom dodatkowej pracy (bez dodatkowego wynagrodzenia, na co też zwracają uwagę, ale nie będę tego przytaczał). Awans zawodowy również jest przez niektórych respondentów określany jako „obowiązek”. [W19]: „ciągle musimy się szkolić, ciągle musimy robić jakieś kolejne kursy. (...) Nasze szczyble zawodu są mało podparte pieniędzmi, że tak powiem. Bo strasznie dużo się od nas wymaga, a mało zarabia. (...) No, nauczyciel jest jedną z osób, która musi sobie za wiele rzeczy albo sam zapłacić...”

System pilnuje nauczyciela także w ten sposób, aby mu nie zapłacić – [W20]: „Ograniczają to władze oświatowe; ograniczając możliwość wzięcia nadgodzin tylko do 27 (...). Czyli mamy ograniczone możliwości zarobkowania, może teraz te pensje nie są tak wcale niskie, ale w stosunku do tego, jakie są do nas wymagania, to są śmieszne. Dlatego że my jesteśmy cały czas sekowani, że musimy się uczyć, doskonalić, koszty spadają na nas”.

System jest zatem postrzegany jako niezdolny do docenienia pracy nauczyciela (nie widzi tego inaczej jak poprzez papierowe sprawozdania), niedoskonały w swych wymogach i decyzjach, „głupi”. Na dodatek zmiany systemowe wprowadzane są pośpiesznie, bez przygotowania i, co gorsza, zrywami. [W14]: „Wypadałoby, żeby wszystko działa się długofalowo, spokojnie, z wyprzedzeniem. A nie zrywami, no i żeby te zmiany nie następowały tak ciągle. Co minister, to inna koncepcja. Dobrze by było, żeby to taka koncepcja długofalowa, wieloletnia”. Podobnie uważa respondentka [W6]: „To się deprawuje, to się wypacza system szkolny cały, co przychodzi nowy minister, to coś «ciekawego» wprowadza”.

Potrzeba kontynuacji w miejsce ustawicznego rozpoczynania od początku jest podkreślona raz jeszcze: „ciągłości, spokoju, pewnego opanowania, nie czyjeś widzisz... (...) Spytajcie się – jeżeli coś chcemy, to wam powiemy, ale nie mieszajcie się. Bo mieszają się ludzie, którzy się nie znają. Namieszają i odchodzą. Handke? Namieszał i odszedł. Oni po kolei... Stelmachowski odszedł. Oni odchodzą, my zostajemy w tej szkole i cały ten bur... bałagan cały musimy ciągnąć. W tej zmiennej rzeczywistości, gdy dzieci zrobiły się agresywne. Bo dom jest inny. Bo życie jest inne”. Respondent daje wyraźnie do zrozumienia, że twórcy zmian edukacyjnych nie tylko nie znają się na swojej pracy, ale też nie zauważają prawdziwych potrzeb szkoły. To nie monitoring w szkołach i akcje „stop przemocy” mają powstrzymać agresję – szkoła podlega także wpływowi z zewnątrz, rzeczywistości społecznej.

System działa tu niejako obok nauczycieli, ale postrzegane są także sytuacje, gdy system działa przeciwko nim. Zamiast wspomagać ich autorytet (utrzymując stare lub dostarczając nowych narzędzi dyscyplinowania wychowanków), system sam doprowadza do sytuacji, w których ujmuje nauczycielom prestiż.

[W13]: „ograniczone mamy prawa”, gdy coś się stanie w szkole, „nauczyciel zawsze jest winny. (...) Odpowiedzialność jest ogromna za takie małe pieniądze”. Nauczyciel odczuwa zatem, że prawo nie staje po jego stronie, a jego rola maleje, gdy musi liczyć na szczęście, „że nic się nie stanie”. Jak twierdzi respondent, trudno wychowywać w takich warunkach: „szkoła już nie wychowuje (...), nauczyciel ma ograniczone prawa. Wszyscy o tym wiedzą, nauczyciel nie może nic zrobić. Ja chodziłem do szkoły i... tu nie chodziło o bicie jakiegokolwiek, molestowanie, tych słów nie było, i nikt nie bił, tylko było lepiej. To też było coś, co się wynosiło z domu, grzeczność do drugiej osoby, do otoczenia, do innych ludzi, a teraz tego w ogóle nie ma. (...) Kontakt z rodzicem jest ograniczony, rodzice się z nami nie spotykają, a jak już się spotkają, to jeszcze krzyczą, mają pretensje, że wina nauczycieli”. Potwierdza to także [W26], mówiąc: „w naszej szkole brak dyscypliny. (...) Z kolei kuratorium staje zawsze po stronie ucznia”. [W21]: „problemem szkoły jest jakaś niekonsekwencja wychowawcza wobec uczniów. No często się zdarza, że się mówi, że się kogoś wyrzuci, a wyrzucić ze szkoły jest naprawdę trudno. To jest ta niekonsekwencja”. [W23]: „system nagradzania i karania w szkole gimnazjalnej i średniej. Jest bardzo zła sytuacja, jeżeli chodzi o dyscyplinę, uczniowi nie można nic zrobić. Za uczniem jest każdy, ale nie można go ukarać w taki sposób, żeby on sobie z tego zdawał sprawę i się poprawił. Bo gdy dostanie naganę, upomnienie, gdy będzie miał obniżoną ocenę ze sprawowania, to dla 90% uczniów rozrabiających to jest śmiech i ewentualnie powie jakieś niecenzuralne słowo. Kary powinny być dotkliwe. Natomiast skreślenie z listy uczniów, przeniesienie do zakładu poprawczego, a takie kary to są bardzo dalekie”. [W19]: „znaczy jesteśmy trochę... stłamszeni. Znaczy na szkołę możemy wywierać wpływ, ale mamy wiele ograniczeń, jeżeli chodzi o prawo. Więc wielu rzeczy nie możemy. (...) Życzyłabym sobie, aby ograniczać wpływ rodziców, a nie zwiększać. Bo czasem z rodzicami rozmawia się dużo trudniej niż z dziećmi”.

W przytoczonych dotąd wątkach tematycznych – opowieściach o pracy w szkole – wpisuje się także najbardziej zauważalna ze zmian – wydzielenie gimnazjum. Nauczyciele uczą w szkołach różnych poziomów albo jednocześnie w kilku. Stąd ich rozeznanie dotyczy reguł rządzących przechodzeniem uczniów przez poziomy edukacyjne. Nauczyciele czują odpowiedzialność za przygotowanie uczniów do kolejnego etapu (najczęściej sami uczą w kolejnej szkole, poza tym działa tu solidarność zawodowa). Ich ogląd dotyczy zatem tego, co gimnazjum zmieniło w samej strukturze zwiększania zasobu wiedzy i umiejętności ucznia, jaki ma to wpływ na szkoły średnie (uczniowskie przygotowanie ma tu szczególne znaczenie, bo czas na przebywanie w liceum jest krótszy).

Rozpocznę od najbardziej ogólnego sformułowania, stwierdzającego [W21]: „Założenie było dobre. Ten cel nadrzędny, wyrównanie szans. Ale to na pewno nie wypaliło, bo po pierwsze, zły czas, bo osoba, która ma sześć lat w podstawówce, zaczyna od przedszkola. Ona okrzepnie w tej szkole i zostaje nagle wyrwana do gimnazjum, do zupełnie innego środowiska. (...) Nakłada się na to jeszcze walka

hormonów”, i młody człowiek walczy o miejsce w grupie, próbuje imponować rówieśnikom, nie uczy się.

[W25]: „po tej reformie Handkego, po tym wpychaniu wszystkich do kanałów liceum ogólnokształcącego”, zaczynają się kłopoty ze zdawaniem. „No wiadomo, że ci, którzy kiedyś tam szli do górniczych zawodówek tej starej, przedwojennej matury, nie są w stanie zdać. Podjęto decyzję, że maturę będzie miało 90% populacji. Wprowadzono ten poziom podstawowy, ten rozszerzony”. Do liceum trafiają „coraz gorzej przygotowani uczniowie”. [W19]: „Natomiast generalnie poziom nauczania spada. Spada tak właśnie od 2000 roku. Tak na przełomie, od reformy spada bardziej. Teraz problemem jest to, że dzieci nie chcą się uczyć. (...) Chętnie zawsze robiłyby coś innego”. Uczniowie mają więcej do powiedzenia na temat tego, co by chcieli, autorytet nauczycieli zaś skupiony jest na utrzymaniu *status quo*. [W21]: „osoby te (przychodzące z gimnazjum) miały bardziej wykształconą pewność siebie, że są osobami niezastąpionymi, że wszystko wiedzą dokładnie. Mam wrażenie, że w gimnazjum (...) nauczyciele cały czas mówią uczniom, że są rewelacją i tak dalej. Ale patrząc na wyniki, wcale tak nie jest. Co roku trzeba zaczynać (w liceum) od niższego pułapu”. Podobnie uważa [W20]: „Głupota i katastrofa. Gimnazjum w ogóle nie spełnia swojej roli. Uczniowie przychodzą, że tak powiem... nie są odpowiednio ustawieni i wychowani i nastawieni na edukację, tylko przychodzą nastawieni na roszczenia. Mają wielkie mniemanie o sobie, utrwalony nawyk wymuszania ocen, nie mają nawyku uczenia się systematycznego i nie mają utrwalonej wiedzy. (...) Więc my właściwie rozwijamy sferę wiedzy, ponieważ najczęściej jest tak, że uczeń, który ma czerwony pasek i nie ma podstawowych informacji”. [W2]: „gimnazjum to jest bardzo trudna szkoła, i współczuję innym, którzy tam uczą, raz, że to trudny wiek, a dwa, że tam się ma wszystkich uczniów, którzy się chcą uczyć, i takich, którzy się nie chcą uczyć, i jest bardzo trudno znaleźć taką metodę, która by zaspokajała potrzeby wszystkich klientów tej szkoły”. [W12]: „coraz niższy poziom. Uczniowie przychodzą z gimnazjum z coraz większymi brakami, które trzeba uzupełniać, a to wynika z coraz większych dysfunkcji, które posiadają”. [W27]: „to jakby nacisk na większą przeciętność. Państwo nie chce mieć lepiej wykształconych obywateli”. [W22]: „liceum powinno być dłuższe, gimnazjum krótsze, bo uczniowie posiadają teraz tylko «skrawki wiedzy»; [W24]: „Czyli każdy patrzy nie na to, czego się dowiedział, czy to mu się przyda kiedykolwiek w życiu, tylko nastawia się na to, żeby zdobyć jakieś konkretne informacje, które będą na teście, i tylko po to, żeby przejść ten test”.

Nauczyciele formułują rozmaite wyjaśnienia tego stanu rzeczy, ale nie będą się nimi tu zajmował. W tym miejscu interesuje mnie wyłącznie to, że ich model skojarzeniowy jest następujący: reforma wprowadziła gimnazjum – w samym wyodrębnionym gimnazjum działa się ciężko i trudno tam uczyć, są tam uczniowie, którzy trafią wyżej, a nie powinni – stan owego niedoskonałego przygotowania uczniów ujawnia się na poziomie szkoły średniej. Co ciekawe, nikt z nauczycieli nie obwinia bezpośrednio innych nauczycieli – nawet jeśli popełniają oni błędy, to wymuszone przez źle spreparowany system. Reforma przygotowała im niewłaś-

ciwie dobrane warunki pracy, nie zapewniła im możliwości i środków działania. Dlaczego jest źle? Nauczyciele nie mają wątpliwości – nikt nie zapytał ich o zdanie, gdy tymczasem tylko oni wiedzą, co naprawdę dzieje się w szkole. [W19]: „Poza tym wszystkie reformy powinny być konsultowane na dole”; [W13]: „to ministerstwo wymyśliło, nie ludzie w szkole”.

Pojawiają się zatem liczne recepty naprawiania systemu (tego, co zepsuło ministerstwo). Jest to dowód na istnienie w środowisku nauczycieli silnego przekonania o nieadekwatności zmian reformatorskich do wymogów i prawdziwych warunków ich pracy. Widać to na dwóch poziomach – po pierwsze, owe pomysły „naprawiania” błędnych rozwiązań systemu świadczą o braku akceptacji dla bezpośredniego wdrażania rozwiązań reformatorskich, po drugie, nauczyciele reprezentują swoistą autonomię, samodzielność działań, o których system często nie wie, a nawet wiedzieć nie powinien.

Gdy nauczyciel krytykuje istniejące rozwiązanie, powołuje się na swoje doświadczenie w pracy z uczniami. Ktoś „tam w ministerstwie” nie wie, jak naprawdę, w praktyce będzie wyglądało jakieś rozwiązanie. Nauczyciel przedstawia to w oparciu nie o jakieś abstrakcyjne założenia, lecz o realne życie szkoły. Najczęściej są to opisy zawartości rozmaitych podręczników... których nie da się zastosować podczas lekcji. Do propozycji zmian należą także konstrukcje egzaminów testowych („kto to układa?”) oraz system ich oceniania. Zakres materiału, który podlega połączeniu (w ramach nauczania zintegrowanego) jest nieodpowiedni (nauczyciele wyliczają tematy, które powinny zostać podzielone lub wyłączone albo odwrotnie – przywrócone i połączone). Zakresy programowe dla klas 1 do 3 oraz 4 do 6 ułożyliby inaczej, zmieniliby okresy nauki w podstawówce, gimnazjum i liceum (generalnie zmierzałoby to do przywrócenia krótszego okresu nauczania podstawowego i dłuższego liceum). Ważne jest, że istniejący w środowisku nauczycieli dyskurs określa reformę edukacyjną jako narzucony eksperyment, coś, co jest nakazane, i nie można go pominąć, ale jednocześnie do czego nie ma się przekonania, przed czym trzeba się bronić, zamiast wesprzeć. To jest właśnie problem – nauczyciele nie czują się współtwórcami reformy, nie chcą więc przejść współodpowiedzialności za jej wdrażanie.

Takie oddzielenie od systemu (oni nie uznają się za jego część) może być wyrażone na rozmaite sposoby. Najpierw zaprezentuję te najbardziej dosadne (pogrubienia moje): [W11]: „Mamy podstawę programową, której musimy się trzymać, mamy pewne zagadnienia, które musimy zrealizować, natomiast ja myślę, że tutaj w jakiś sposób temat tematem, ale część nauczycieli **zawsze jakoś modyfikuje**, czy też w miarę możliwości, czy też w miarę potrzeb robić coś więcej czy też z czegoś zrezygnować”; [W4]: „Ja uczę matematyki. I **mam taki zwyczaj**, że dzieci mają jedną godzinę w tygodniu na poprawienie klasówki na przykład”; [W5]: „**Więc ja robię tak**, ponieważ oni w drugim stopniu muszą zdać egzamin z teorii muzyki, to ja ten przedmiot, który wykładam (...), robię trochę naprzód (...), i potem im się te wiadomości przydają”. To dowody na istnienie w obrazie pracy nauczyciela przekonania o odchylaniu się od „norm”, przy czym przynosi ono konkretne korzyści

uczniom, bo ich dobro jest ważniejsze od podporządkowania się systemowi. W tej sprawie nauczyciele współpracują ze sobą; [W4]: opisuje, jak w grupie nauczycieli różnych poziomów nauczania, uczących następnie te same dzieci, ustalany jest zakres programowy, aby nawzajem sobie pomóc, nie przerabiać tego samego dwa razy, a co najważniejsze, podzielić się pracą i dopilnować „właściwej” kolejności materiału (narzucona przez ministerstwo powoduje, że dzieci spotykają się z materiałem zaawansowanym, podczas gdy nie poznały podstaw).

Z jednej strony reforma postrzegana jest jako ograniczanie autonomii nauczyciela – [W24]: „Teraz jest taka ilość przepisów, ministerstwo próbuje się jakby wszędzie wpychać, stąd mamy bardzo małe możliwości organizacyjne, musimy robić to, co oni chcą. Wcześniej była większa swoboda, wszystko było bardziej ramowe, teraz próbują się łądować nawet w takie bardzo drobne szczegóły”. [W20]: „bo są pewne ograniczenia i nie wolno wyjść poza. (...) nowa matura nie byłaby zła, gdyby ci, co ją opracowują w konkretnych przedmiotach, mieli jakiegokolwiek pojęcie o tym, co dzieje się w szkole. Program nie jest w ogóle skorelowany z tymi maturami. My nauczamy swoje, a matura swoje!”.

Z drugiej strony są respondenci, którzy narzekając na reformę, zwracają uwagę, iż w pewnych zakresach dała ona autonomię nauczycielowi. [W20, W23, W18]: Nauczyciele mogą wybierać spośród wielu podręczników (tym razem ich zwielokrotnienie jest zaletą), stosować programy autorskie, niestandardowe metody pracy. [W23]: „nauczyciel ma prawo wyboru”. [W2]: „Metody stacji naukowych, które są bardzo ciekawe, bo uczeń poznaje materiał, uczeń znajduje się w roli nauczyciela”.

Swoją wiedzę o sytuacji w szkole, swoje rozeznanie może nauczyciel spożytkować także w inny sposób. To on ocenia uczniów. [W11, W6]: Program przewiduje dla wszystkich te same kryteria, nauczyciel je zróżnicuje. [W6]: „On to musi umieć (uczeń). A to jest nieprawda. Są dzieci, które nigdy w życiu się nie nauczą (...). Są dzieci... Ona byłaby szczęśliwą fryzjerką i chce być nią, to po co ją męczyć jakąś maturą”.

To jednak nieczęsty pogląd, że nauczyciel może zrobić coś samodzielnie (w ramach reguł nadanych przez system). Najczęściej bowiem czyni coś sam, poza albo wbrew systemowi. Respondentka [W22] traktuje to niemal jak grę z nadzorem systemowym: „jeśli nauczyciel chce pewne rzeczy przeprowadzić, to je przeprowadzi. Podam przykład: w obecnej sytuacji politycznej jest rzeczą bardzo dziwną, jeśli w szkole pozwala się na zorganizowanie dnia tolerancji dla innych odmienności, czy walki z homofonią. Zrobiłam to bez żadnych problemów. (...) Kuratorium i władze oświatowe tak naprawdę nie są w stanie sprawdzić, co kto robi”. Czyż nie przywodzi nam to na myśl już nawet nie tyle okupacyjnej przeszłości, co sławetnych gier i bojów artystów polskich z cenzurą?

5. Podsumowanie

Obraz pracy nauczyciela składa się z rozmaicie ułożonych elementów, ale zawsze w centrum uwagi pojawia się uczeń i proces nauczania. Samo uczenie jest najczęściej traktowane jako „wzrost”, jest to „gorszy” rodzaj wykonywania pracy. Ideałem jest jednocześnie łączenie uczenia i wychowywania. Z jednej strony dobrze jest uczyć, mając dobry kontakt z uczniami, a to osiąga się drogą wychowania, z drugiej strony żadne uczenie nie powinno być ograniczone jedynie do przekazu „czystej” wiedzy, bez elementów wychowujących (pokazu wzorów, bycia wzorem). Nauczyciel ma przekonanie, że jego podstawowym zadaniem jest kontakt z uczniem (tak skonstruowana jest szkoła), pozostałe elementy obrazu pracy to jedynie dekoracje, tło dla realizacji podstawowego celu. Wyposażenie szkoły, ludzie w szkole, zarządcy szkoły, zarządcy zewnętrzni wobec szkoły – to wszystko jedynie tworzywo warunków dla budowania i podtrzymywania relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem.

W ramach toczącego się dyskursu modne jest słowo „profesjonalizm”, stąd odnoszę wrażenie, iż nauczyciele zaadaptowali je, ale jedynie do swego słownika. Chcą uczyć „profesjonalnie”, ale z tego, co mówią o swej pracy, gdy poszukują dla niej motywacji, uzasadnień, wynika, że u źródła ich działań tkwią elementy misji zawodu nauczyciela. Nie twierdzę, że to źle. Byłoby źle, gdyby elementy misyjne dominowały jedynie w ideologicznej zawartości pracy nauczyciela, dawały mu poczucie wyższości, pozwalały na pokrywanie nieudolności w pracy napuszonymi wyrażeniami. Jednak na poziomie praktyki posługiwanie się „misją” jako argumentem na rzecz wykonywania dobrej „roboty”, jest przydatne. Przytoczyłem zresztą respondenta, który przez profesjonalizm rozumie powołanie, a polega ono na przezwyciężaniu realnych trudności, polepszaniu relacji z uczniami i poprawianiu wyników w nauce. Wartości misyjne służą motywowaniu do pracy. Nie jest to zresztą nic dziwnego – wszak rola społeczna nauczyciela jest wewnętrznie niespójna (składa się na nią, jak wykazywałem, szereg przeciwstawnych norm, zaleceń) – aby ją zlikwidować, trzeba odwoływać się do elementów podbudowujących prestiż i autorytet samego siebie.

Interesuje mnie jednak w tym momencie coś innego – otóż właściwie nikt nie odwołał się do misji wprost, na przykład stwierdzając: zawód nauczyciela jest pewną misją. Używano jej kategorii, odwoływano się do zawartych w niej wartości, ale nigdy wprost. Dlatego używam sformułowania: „ukryty wymiar” obrazu pracy nauczyciela. Jest to też o tyle znamienne, że ukryty jest również prawdziwy obraz tej pracy – nie jest nim ten, który gromadzą w postaci archiwalnej poszczególne poziomy administracji edukacyjnej. Kategoria misji pełni zatem rolę szczególną – swoistego kompasu w dżungli szkolnej. Nauczyciel odnajduje dzięki niej drogę zarówno w gąszczu spraw we własnej szkole, jak i w płątaninie wymogów systemu. To jest remedium na porażki w pracy oraz środek przynoszący sukcesy,

to jest motyw do podnoszenia się, gdy już się upadło, to jest sposób na rozwiązanie konfliktów w roli.

Najważniejszy wniosek płynący z prezentowanej analizy wywiadów: reforma jest traktowana jako element „zakłócający” normalną pracę szkoły. „Siłaczki” pracują w trudnych warunkach eksperymentowania na szkole. Muszą zatem selektywnie traktować dobrodziejstwa zmian, przyjmować to, co uznają za przydatne i wspomagające ich pracę, omijać lub naprawiać to, co rozregulowało system. Nic dziwnego: nauczyciele są tutaj traktowani jak podwykonawcy nadanych „z góry” zleceń. Są przez system opuszczeni, a więc walczą zgodnie o przeżycie, zgodnie ze swoimi najlepszymi chęciami i przekonaniami. Wykonują zatem biurokratyczne obowiązki – i na pozór wszystko przebiega zgodnie z planem. Naprawdę jednak, zgodnie z tym, co mówią i myślą o swej pracy, to oni realnie działają i muszą się dostosować do istniejących warunków. Uczą i wychowują, czynią to, wierząc w swoją misję.

Nauczyciel sam dobrze wie, kim jest (elementy roli) i w jaki sposób powinien wykonywać swoje obowiązki. To on musi pogodzić interesy wielu grup, na styku których funkcjonuje. Brak, w ich przekonaniu, konsultacji społecznych poszczególnych reform jest przyczyną braku ich akceptacji. Nauczyciel pielęgnujący swoje poczucie wyjątkowości nie może tak po prostu pogodzić się z przychodzącymi z zewnątrz zmianami, wdrażać je bezrefleksyjnie. System powinien to uwzględniać i inaczej organizować dyskurs wokół reform. Nie rozwiązuje tego problemu umieszczenie na stronie internetowej ministerstwa swoistego forum dyskusyjnego dla nauczycieli, dzielących się uwagami na temat wdrażania reformy programowej. Dodajmy do tego fakt, że zmiany są pulsacyjne, ponadto jedne zmiany są anulowane przez kolejne. Nie można sobie wyobrazić pełnej akceptacji dla czegoś, co jest tymczasowe i zmienne.

Literatura

- S. Bortnowski. 1986. *Nauczyciel zawód czy misja?* [w:] B. Suchodolski (red.), *Nauczyciel i młodzież. Tradycja – sytuacja – perspektywy*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- M. Chodorowska-Chromiec. 2003. *Nauczyciel – kto to?* „Nowe w Szkole”, nr 12.
- U. Eco. 1995. *Pochwała Frantiego* [w:] *Diariusz najmniejszy*, tłum. A. Szymanowski. Kraków: Znak.
- W. Gomułicki. 1960. *Wspomnienia niebieskiego mundurka*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Z. Kawka. 1998. *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kodeks Etyki Nauczycielskiej*. 1997. Warszawa: Polskie Towarzystwo Nauczycieli.
- K. Konarzewski (red.). 2008. *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: PWN.
- J. Kunikowski. 2005. *Zawód nauczyciela i wychowawcy*. „Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 3/2005.
- Cz. Kupisiewicz. 2005. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: WSiP.

- J. Kuźma. 2000. *Nauczyciele przyszłej szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- H. Kwiatkowska. 2008. *Tożsamość nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Z. Kwieciński. 1998. *Nowe potrzeby i kierunki kształcenia pedagogów i nauczycieli* [w:] K. Pacławska (red.), *Tradycja i wyzwania*. Kraków: Universitas.
- J. Legowicz. 1984. *Życie dla życia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- R. Muszkiet. 2001. *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań: Wydawnictwo Arka.
- M. Niezgoda. 2005. *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem*. Kraków: Plus.
- E. Niziurski. 1989. *Sposób na Alcybiadesa*. Warszawa: Czytelnik.
- D. Notowska. 2004. *Słownik motywów literackich*. Bielsko-Biała: Park sp. z o.o.
- M. Ochmański (red.). 2001. *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- ks. M. Rusiecki. 2002. *Nauczycielu, kim jesteś? Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela*. „Wychowawca”, nr 10.
- J. Sztumski. 1994. *Nauczyciel – zawód czy powołanie?* [w:] H. Błażejowski (red.), *Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie*. Bydgoszcz: Wydawnictwa Uczeliane WSP.
- L. Witkowski. 1998. *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- L. Visoovsky. 2000. *Stan współczesny i perspektywy w przygotowaniu nauczycieli* [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki, *Problemy pedagogologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.